

Irle, Günter; Windisch, Matthias

## **Der Gebrauch von Evaluationswissen als Handlungsalternative in der Praxis**

*Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 6, S. 913-927*



Quellenangabe/ Reference:

Irle, Günter; Windisch, Matthias: Der Gebrauch von Evaluationswissen als Handlungsalternative in der Praxis - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 6, S. 913-927 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142868 - DOI: 10.25656/01:14286

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142868>

<https://doi.org/10.25656/01:14286>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 6 – Dezember 1983

## I. Essay

HERMANN BAUSINGER

Freier Informationsfluß? Zum gesellschaftlichen Stellenwert der neuen Medien 847

## II. Thema: Berufsbildung und Kompetenzentwicklung

JOCHEN KADE

Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens 859

ANDREAS GRUSCHKA/  
GÜNTER KUTSCHA

Berufsorientierung als „Entwicklungsaufgabe“ der Berufsausbildung. Thesen und Forschungsbefunde zur beruflichen Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II 877

## III. Thema: Fragen didaktischer Theoriebildung

ROLF ARNOLD

Der Deutungsmusteransatz. Eine Analyse seiner theoretischen, metatheoretischen und methodologischen Bezüge 893

GÜNTER IRLE/  
MATTHIAS WINDISCH

Der Gebrauch von Evaluationswissen als Handlungsalternative in der Praxis 913

CHRISTIAN SALZMANN/  
WOLF-DIETER KOHLBERG

Modellunterricht und Unterrichtsmodell 929

WINFRIED RÖSLER

Alltagsstrukturen – kognitive Strukturen – Lehrstoffstrukturen. Zur phänomenologischen Kritik an der kognitivistischen Lerntheorie 947

## IV. Diskussion

FRANK ACHTENHAGEN

Eine konstruktive Wende in der Didaktik? Anmerkungen zu einigen Neuerscheinungen 961

FRIEDRICH KOCH

Von der „sexuellen Revolution“ zur „Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip“ 973

## V. Besprechungen

JÜRGEN DIEDERICH

WILHELM H. PETERSSEN: Handbuch Unterrichtsplanung 989

HANS-KARL BECKMANN

LEO ROTH (Hrsg.): Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer 994

MARTIN HIRZEL

JEAN PIAGET: Meine Theorie der geistigen Entwicklung 1000

## VI. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 1003

### 9. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Vom 26.–28. März findet in Kiel der 9. Kongreß der DGfE statt. Dieser steht unter dem Generalthema „Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit“.

Anfrage und Anmeldung sind zu richten an das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel – DGfE Kongreß – Herrn Dr. K. Blänsdorf, Olshausenstr. 40, 2300 Kiel. Dort ist auch das ausführliche Kongreßprogramm erhältlich.

# Zu den Beiträgen in diesem Heft

## Thema: Berufsbildung und Kompetenzentwicklung

JOCHEN KADE: *Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens*

Nach Jahren relativer Dominanz der Qualifikationsaufgabe wird heute wieder zunehmend die Bildungsaufgabe der Erziehung betont, ohne daß jedoch bisher das Verhältnis von Bildung und Qualifikation ausreichend geklärt werden konnte. Dabei droht Bildung – gewollt oder unerkannt – zum privaten, individualistischen Rest ansonsten hochgradig vergesellschafteter Lernprozesse zu werden. Der Verfasser unterzieht die einseitige Betonung des Qualifikationsbegriffs einer pädagogischen Kritik und deutet die von HUMBOLDT unterschiedenen Formen der allgemeinen und speziellen Bildung als unterschiedliche Weisen gesellschaftlicher und individueller Aneignung von Wirklichkeit. Die Begriffe „Bildung“ und „Qualifikation“ werden unter Bezug auf HABERMAS' kritische Theorie der Moderne in den Kontext der geschichtlichen Veränderungen gesellschaftlicher Arbeit gestellt und dann als Mittel zur Analyse und Konstruktion von Modellen beruflichen Lernens ausgewiesen.

ANDREAS GRUSCHKA/GÜNTER KUTSCHA: *Berufsorientierung als „Entwicklungsaufgabe“ der Berufsausbildung. Thesen und Forschungsbefunde zur beruflichen Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II*

Die Verfasser gehen von der Feststellung aus, daß Problem und Aufgabe der Berufsorientierung in Theorie und Praxis der Berufsausbildung bislang kaum Beachtung gefunden haben. Die Entwicklung von Berufsorientierungen ist jedoch eine unverzichtbare Voraussetzung dafür, daß mit der Aneignung fachlicher Kompetenzen auch die berufliche Identitätsbildung der Lernenden gelingen kann. Dies wird an Ergebnissen aus einer Evaluationsstudie zum Bildungsgang „Erzieher“ nachgewiesen und verdeutlicht. Die Konsequenzen, die sich hieraus für die Bildungsgangforschung ergeben, werden abschließend auch in bezug auf andere berufliche Bildungsgänge erörtert.

## Thema: Fragen didaktischer Theoriebildung

ROLF ARNOLD: *Der Deutungsmusteransatz – Eine Analyse seiner theoretischen, metatheoretischen und methodologischen Bezüge*

Folgende drei Fragestellungen werden untersucht: 1. Was sind Deutungsmuster? 2. Welchen metatheoretischen Konzeptionen sind die Varianten des Deutungsmusteransatzes verbunden? 3. Welche methodologischen Konsequenzen ergeben sich für die Durchführung und Auswertung von Deutungsmusteranalysen? – Der Autor stellt in einer begriffsllogischen Analyse zehn Bedeutungselemente des Deutungsmusterbegriffs heraus und untersucht drei Varianten einer metatheoretischen Fundierung des Deutungsmusteransatzes: phänomenologisch-existentialistische Konzeptionen sozialwissenschaftlicher

Hermeneutik, Konzeptionen, die im Zusammenhang mit der Bestimmung von Arbeiterbewußtsein entwickelt wurden, und die strukturtheoretische Konzeption objektiver Hermeneutik. Die methodologischen Probleme einer qualitativen Deutungsmusteranalyse werden im Zusammenhang mit dem Entscheidungsdilemma von Reliabilität und Validität und der Geltungsbegründung von Interpretationen bestimmt.

GÜNTER IRLE/MATTHIAS WINDISCH: *Der Gebrauch von Evaluationswissen als Handlungsalternative in der Praxis*

Die praktische Verwertung von Evaluationswissen untersuchen die Autoren am Beispiel von vier wissenschaftlich begleiteten Schulversuchen. Dabei wird der Umgang der Lehrer mit den Ergebnissen der Begleitforschung einer handlungstheoretischen Analyse unterzogen, welche die strukturellen Bedingungen der Modellversuche berücksichtigt. Die Analyse zeigt, daß Lehrer dann mehr Evaluationswissen für die eigene Revisionsarbeit und kognitive Orientierung heranziehen, wenn der Schulversuch ein hohes Innovationsniveau hat, wenn die Evaluationsuntersuchungen theoriehaltig und auf curriculare Handlungssituationen zugeschnitten sind, wenn die Lehrer in Curriculumrevisionsgruppen mitarbeiten und schon bei der Entwicklung des Modellversuchs Kooperationserfahrungen mit den Begleitforschern sammeln können.

CHRISTIAN SALZMANN/WOLF-DIETER KOHLBERG: *Modellunterricht und Unterrichtsmodell*

Aufgrund des Mißverhältnisses zwischen der qualitativen und quantitativen Komplexität der Welt einerseits und dem Fassungsvermögen unseres Bewußtseins andererseits wird unter dem daraus resultierenden Reduktionsdruck alle Erkenntnis zur Erkenntnis in Modellen oder durch Modelle. Jegliche menschliche Weltbegegnung überhaupt bedarf daher des Mediums „Modell“.

Modelle als notwendige Analyse- bzw. Antizipationsinstrumente der Wirklichkeit sind dabei stets Abbildungen und Verkürzungen ihrer Originale. Der Modellbildungsprozeß zeichnet sich durch Präterition von Attributen auf der Originalseite und durch Abundanz von Attributen auf der Modellseite aus. Weiterhin sind Modelle ihren Originalen nicht per se eindeutig zugeordnet, sondern sie sind stets nur in bezug auf ein bestimmtes erkennendes Subjekt, in bezug auf bestimmte Erkenntnisintentionen und in bezug auf einen bestimmten Zeitraum Original-Repräsentanten. Es ist daher jeweils zu fragen: Wovon, für wen, wann und wozu ist etwas Modell?

Diese auf der Allgemeinen Modelltheorie basierenden Überlegungen leisten bei einer Übertragung (theory-model-approach) auf Modellbildungsprozesse in der Unterrichtsforschung und der Didaktik einen wichtigen Beitrag zur Erhellung und Versachlichung der Diskussion unterschiedlicher Modelle, indem voreilige Verallgemeinerungen vermieden, unzulässige Zuordnungen aufgedeckt und versteckte Intentionen transparent gemacht werden.

Jeglicher Modellunterricht und jegliches Unterrichtsmodell sollten daher ebenfalls kritisch der vierfachen Frage – wovon, für wen, wann und wozu ist etwas Modellunterricht/ Unterrichtsmodell – unterworfen werden, um jedem Modellbenutzer die subjektive und raum-zeitlich beschränkte Gültigkeit und die dadurch bedingte Korrekturbedürftigkeit der Modelle einerseits, andererseits ihre durch Reduktion bedingte Offenheit darzulegen.

WINFRIED RÖSLER: *Alltagsstrukturen – kognitive Strukturen – Lehrstoffstrukturen. Zur phänomenologischen Kritik an der kognitivistischen Lerntheorie*

Der Verfasser vergleicht den Ansatz einer phänomenologischen Lernkonzeption mit Ansätzen kognitiver Lehr-Lernforschung. Die sich z. Z. herausbildende phänomenologische Lernkonzeption thematisiert Lernen im Zusammenhang mit Analysen von Strukturen der Lebens- und Alltagswelt und setzt sich dabei vom Ansatz der kognitiven Lehr-Lernforschung ab. Der Verfasser untersucht, inwieweit die phänomenologische Kritik an der kognitiven Lehr-Lernforschung von dieser selbst – mit Hilfe der Begriffe „kognitive Struktur“ und „Lehrstoffstruktur“ – konstruktiv aufgenommen werden kann.

# Contents and Abstracts

## Essay

HERMANN BAUSINGER: *Free Flow of Information? On the Social Rank of the New Media* . . . . . 847

## Topic: Vocational Training and Development of Competence

JOCHEN KADE: *Education or Qualification? On the Social Presentability of Professional Training* . . . . . 859

After years of relative dominance of work on qualification, the question of the role of education (*Bildung*) in rearing children is again finding increasing stress although the relationship between education and qualification has not yet been adequately clarified. Whether it is so desired or whether it is unrecognized, education is threatening to become a private, individualistic remnant of learning processes with a highly socialized character. The author subjects the one-sided emphasis on the concept of qualification to a pedagogic criticism and interprets HUMBOLDT's differentiation between forms of general and specialized education as different kinds of social and individual acquisitions of reality. The concepts "education" and "qualification" are put into the context of historical changes in social work with reference to HABERMAS's critical theory of modernism and then proved to be a means of the analysis and construction of models of professional learning.

ANDREAS GRUSCHKA/GÜNTER KUTSCHA: *Vocational Orientation as an Attitude to be Developed by Professional Training—Theories. Theses and Results of Research on the Formation of a Professional Identity and Competence of Development in the Upper Secondary School* . . . . . 877

The authors begin with the statement that the problem and burden of professional orientation have hardly been heeded at all so far in the theory and practice of vocational training. The development of professional orientations, however, is an indispensable prerequisite for the development of a professional identity by the learners to be able to succeed along with the acquisition of professional competence. This is proved and made plain by the results of an evaluatory study on the training course „Educator“ (*Bildungsgang „Erzieher“*). The consequences for research on training courses that arise out of this fact are discussed in relation to other courses of professional training as well.

Topic: Questions in Developing Didactic Theories

ROLF ARNOLD: *Patterns of Interpretation – An Analysis of their Theoretical, Metatheoretical, and Methodological Frames of Reference* . . . . . 893

The following three questions are examined: (1) What are patterns of interpretation? (2) With which metatheoretical conceptions are the variations of the basic approach of interpretative patterns connected? (3) Which methodological consequences arise for the execution and evaluation of analyses according to interpretative patterns? In an analysis according to the theory of concepts, the author determines ten elements of meaning in the concept of interpretative patterns and examines three variations of a metatheoretical foundation of the basic approach of interpretative patterns: phenomenological and existential concepts of sociological hermeneutics, concepts that were developed in connection with the definition of worker consciousness, and the theoretical structure of concepts of objective hermeneutics. The methodological problems of a qualitative analysis of interpretative patterns are discussed in connection with the dilemma of decision according to reliability and validity and the way the value of the interpretations is accounted for.

GÜNTER IRLE/MATTHIAS WINDISCH: *The Use of Knowledge Acquired Through Evaluation as Alternative Action in Actual Practice* . . . . . 913

The authors examine the practical utilization of knowledge acquired through evaluation, using four academically superintended school experiments as examples. The teachers' ways of dealing with the results of the attendant research are analysed according to theories of action that take into account the structural conditions of the experimental models. Analysis shows that teachers use the knowledge acquired through evaluation for their own revisions and cognitive orientation if the experimental school has a high level of innovation, if the investigations conducted in the evaluatory research are based on theory and adjusted to curricular scenes of action, if the teachers were members of the group revising the curriculum and if they could acquire experience in cooperation with the attendant investigators during the development of the experimental model.

CHRISTIAN SALZMANN/WOLF-DIETER KOHLBERG: *Teaching by Models and Models for Teaching* . . . . . 929

As the qualitative and quantitative complexity of the world is disproportionate to the capacity of our minds to comprehend it, this state of affairs results in pressure to simplify and reduce things with the consequence that all experience develops into experience in or through models. Every human contact with the world at all therefore needs the medium "model". Models as necessary instruments of analysis or anticipation of reality respectively are always reproductions and abbreviations of their originals. The process of developing models is marked by an omission of attributes on the side of the original and by an abundance of attributes on the side of the model. Furthermore, models are not clearly attached to their originals, but are always only attached in relation to a certain subject perceiving the state of affairs, in relation to a certain intention of perception, and in relation to a certain time span. One must therefore always ask: Of what, for whom, when,



and for what purpose is something a model? These considerations are based on a general theory of models. When transferred (theory-model-approach) to processes of developing models, they supply an important contribution to the illumination and objectivation of the discussion of various models in educational research and in didactics by avoiding hasty generalizations, by uncovering inadmissible allocations, and by making hidden intentions transparent. Every instance of teaching by models and every model for teaching (*Modellunterricht/Unterrichtsmodell*) should therefore also be critically subjected to the quadruple question of what, for whom, when, and for what purpose is something teaching by model/a model for teaching to show every user of the model its subjective validity and the restrictions of its validity according to time and place and the need for corrections arising therefrom on the one hand, and the openness models achieve through reduction on the other hand.

WINFRIED RÖSLER: *Everyday Structures – Cognitive Structures – Learning Structures. On Phenomenological Criticism of the Cognitive Theory of Learning* . . . . . 947

The author compares the approach of a phenomenological concept of learning with approaches of cognitive research on teaching and learning. The currently developing phenomenological concept of learning examines learning in connection with analyses of structures in the world of everyday life and living and in doing so diverges from the approach of cognitive research on teaching and learning. The author investigates to what degree the phenomenological criticism of cognitive research on teaching and learning can be constructively incorporated by the cognitive theory, especially when it is done with the aid of the concepts of “cognitive structure” and “structure of subject matter”.

Discussion

FRANK ACHTENHAGEN: *A Constructive Change in Didactics? – Comment on Recent Publications* . . . . . 961

FRIEDRICH KOCH: *From the “Sexual Revolution” to “Sexual Education as a Principle of Teaching”* . . . . . 973

Book Reviews . . . . . 989

New Books . . . . . 1003

## Der Gebrauch von Evaluationswissen als Handlungsalternative in der Praxis

### *1. Wissenschaftlich begleitete Modellversuche als Gegenstand anwendungssoziologischer Fragestellungen*

Seit mehr als 10 Jahren gibt es pädagogische Begleitforschung zu Modellversuchen im Bildungsbereich. Während dieser Zeit blühte der Zweig der Begleitforschungsliteratur, nicht zuletzt in der Z.f.Päd. (1973, 1975, 1976). Im Mittelpunkt standen meistens Funktionsfragen (GSTETTNER/SEIDL 1979), Organisations- und Strategiefragen (MITTER/WEISHAUP 1977, 1979; WEISHAUP 1980) sowie wissenschaftstheoretische Konstruktionsversuche (HEINZE u. a. 1975, MOSER 1975 und ihre Kritiken (z. B. LUKESCH/ZECHA 1978; WELLENREUTHER 1976). Überraschenderweise hat man bisher nicht in systematischer Weise empirisch untersucht, was Begleituntersuchungen in den Modellversuchsschulen und in der Bildungsverwaltung tatsächlich bewirkt haben. Wir konnten bei unseren Literaturanalysen (IRLE/WINDISCH 1980) nur vereinzelt vage und uneinheitliche Hinweise zum Anwendungsphänomen finden. In dieser Hinsicht sind die Untersuchungen von MITTER/WEISHAUP noch am ergiebigsten, haben sie doch die empirische Analyse der Organisationsformen und Strategien am weitesten vorangetrieben.

Die empirische Beschäftigung mit anwendungssoziologischen Fragestellungen und die fachinterne Diskussion darüber hat in letzter Zeit merklich zugenommen (vgl. BECK 1982). Unser Untersuchungsthema gehört zu diesem Diskussionsstrang, wobei wir den „Verwertungszusammenhängen sozialwissenschaftlicher Ergebnisse“<sup>1</sup> am Typ des Evaluationswissens in wissenschaftlich begleiteten Schulversuchen auf die Spur zu kommen versuchen. Unsere anwendungssoziologische Analysesicht weicht am meisten von funktionalistischen Betrachtungen ab, die – nicht frei von normativen Ambitionen – nach der einheitlichen Wirkungsweise der Begleitforschung schlechthin suchen. Dagegen fragen wir: Wie und unter welchen vergleichbaren Versuchsbedingungen wirken Begleituntersuchungen auf die Entscheidungs- und Reflexionsprozesse der Praktiker? Diese Leitfrage stützt sich auf die Ausgangsannahme, daß die strukturellen Brüche zwischen Wissenschaftssystem, Bildungsverwaltung und Modellschulen beträchtlich sind, so daß mit mehreren, kaum vereinbarten tatsächlichen „Verwertungsaktivitäten“ entlang dieser Systemgrenzen zu rechnen ist.

Demgegenüber verdecken funktionalistische Einheitsbilder die Wirkungsverzweigungen von Begleitforschungsergebnissen in der Praxis. Träfe die Funktionalisierungsthese von GSTETTNER/SEIDL (1979) zu, dann hätte die Bildungsplanung den größten Nutzen von wissenschaftlicher Begleitung. An den administrativen Vereinnahmungsversuchen besteht kein Zweifel. Fraglich ist aber, welche Wirkungen wissenschaftliche Begleitvorhaben an der administrativen Politik vorbei tatsächlich bei Lehrern, Schülern und Schulleitungen entfalten. WEISHAUP (1980) versucht aus der Befragung von Begleitforschern,

1 Schwerpunktprogramm der DFG, in dem die Untersuchung liegt.

Verwaltungsvertretern und Schulpraktikern eine einheitliche Funktionsbestimmung abzuleiten. Jedoch erweist sich das idealisierende Einheitsbild als brüchig, denn die Vertreter der Bildungsverwaltung und Erzieherpraktiker neigen offensichtlich zu der altruistischen Auffassung, daß die Begleitforschung jeweils zuerst für die andere Seite da ist. Dieses „Spiel“ mit Funktionszuschreibungen aus der Gegenperspektive verweist auf Interessenunterschiede, die noch deutlicher zutage treten dürften, wenn man die idealisierenden Aufgabendefinitionen durch abgelaufene Nutzungsaktivitäten ersetzt.

In unserer noch laufenden Untersuchung versuchen wir, im wesentlichen vier zusammenhängende Behauptungen empirisch zu belegen:

- (1) Die Praktiker wenden um so mehr Evaluationsuntersuchungen als eine bewußt gewählte Handlungsalternative zum vorhandenen berufspraktischen Wissen an, je größer für sie der Innovationsschub und der davon ausgelöste Veränderungsdruck in ihrer Arbeitssituation ist, je engagierter sie sich in Funktionsrollen an der Versuchsarbeit beteiligen, je vielschichtiger für sie das Kommunikations- und Machtgefüge einer Schule und je enger für sie die Konkurrenzbeziehungen zu anderen Schulen im örtlichen Einzugsbereich sind. Diese Bedingungen beeinflussen die Nutzungsaktivitäten.
- (2) In der Revisionsphase eines Modellversuchs gehen die Nutzungseinrichtungen nach den Positions- und Organisationsebenen der Praktiker auseinander. Wahrscheinlich überwiegt bei den Vertretern der Bildungsverwaltung und den Schulleitungen die instrumentelle Wissensanwendung in Legitimationssituationen gegenüber der reflexiven, die mehr an die unterrichtspraktische Revisionsarbeit gebunden ist.
- (3) Die reflexive orientierungsverändernde Wissensanwendung und die instrumentelle verstärken sich gegenseitig, wenn die Praktiker Multiplikatorenfunktionen in den Modellversuchen wahrnehmen.
- (4) Die Kooperations- und Kommunikationsformen der Forschung, insbesondere der Transferaktivitäten, beeinflussen die Umsetzungschancen für die Ergebnisse nachhaltig. In dieser Dimension verfolgen wir spezielle Zusammenhänge, u. a., daß der direkte, diskursive Transfer von Untersuchungsergebnissen, bei dem die Forscher als Diskussionspartner zur Verfügung stehen, im allgemeinen dem unpersönlichen, schriftlichen Vermittlungstyp überlegen ist, ferner, wieweit soziale Akzeptanz der Forscher die Anerkennung der Begleitforschungsergebnisse erhöht.

## *2. Die ausgewählten wissenschaftlich begleiteten Modellversuche*

Aus dem BLK-Programm (BLK 1980) haben wir vier wissenschaftlich begleitete Modellversuche als Untersuchungsgegenstände ausgewählt: den „Kollegschulversuch NW“, die „Modellversuche zur Doppelqualifikation in der Sekundarstufe II in Hessen“, den „Modellversuch 10. Hauptschuljahr in Hessen“ und den „Modellversuch Regionales Verbundsystem Kassel (RVK)“. Die Begleituntersuchungen der ersten drei Versuche sind abgeschlossen, die der vierten wird z. Zt. beendet.

Die Versuche unterscheiden sich nach den folgenden Auswahlkriterien: bildungspolitischer Stellenwert, innovative Reichweite, Schultypen (Hauptschule, Gesamtschule, Gymnasium, Berufliche Schulen), Anwendergruppen unterschiedlicher sozialer Gruppenzugehörigkeit (Lehrer, Schulleiter, Vertreter der Bildungsverwaltung, Planer), handlungs-

orientierte versus empirisch-analytische Begleitforschungsstrategie sowie verwaltungsunabhängige und verwaltungsnähe Organisationsform (Landesinstitute) der Begleitforschung. Der Kollegsulversuch in NW und die Modellversuche in der Sekundarstufe II in Hessen zielen auf die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung ab, indem sie doppeltqualifizierende Bildungsabschlüsse in verschiedenen Ausbildungsbereichen, wie Erziehung, Naturwissenschaften, Sprachen, Technik oder Handel anbieten. Auch den Modellversuch „10. Hauptschuljahr“ in Hessen kann man insofern zu diesen bildungspolitischen Bemühungen rechnen, als er versucht, durch eine polytechnische Unterrichtsorientierung die Hauptschüler an sich verändernde Anforderungen des Beschäftigungssystems anzupassen. Hingegen ist das RVK ein komplexer Modellversuch zur regionalen Entwicklung schulischer Bedingungen in der Sekundarstufe I, mit dem Ziel, bisher zufällig und lokal bestimmte Innovationsprojekte an Schulen in der Kasseler Region in einen Gesamtzusammenhang zu stellen.

Die Begleituntersuchung zum Kollegsulversuch (WBK) war verwaltungsunabhängig organisiert. Sie gliederte sich in vier Teilstudien: Erzieher/Allgemeine Hochschulreife/Fachhochschulreife; technischer Assistent für Physik/Allgemeine Hochschulreife; Fremdsprachenkorrespondent (Englisch/Französisch)/Allgemeine Hochschulreife; Freizeitsportleiter/Allgemeine Hochschulreife. In der Planungs- und Implementationsphase des Kollegsulversuchs erfüllte die WBK vornehmlich Entwicklungs- und Beratungsfunktionen, während sie sich von 1978–1982 auf die Evaluation der implementierten Bildungsgänge konzentrierte. Die Evaluationsstrategie war grundlagenorientiert, intervenierend und im Unterschied zur ursprünglichen Zielvorstellung produktbezogen. Die Teilstudien thematisieren vier verschiedene Bildungsgänge des Modellversuchs. Obwohl sich im theoretischen Konzept die Studien unterscheiden, richteten sie sich gemeinsam auf die Evaluation der Kompetenzentwicklung und der fachlichen Identitätsbildung von Schülern verschiedener Jahrgangsstufen und auf die Bewährungskontrolle der doppeltqualifizierenden Bildungsgänge durch Vergleich mit einfachqualifizierenden des Regelschulsystems. Die Begleitforscher hatten durchweg eine ausgeprägte Umsetzungsperspektive. Bei ihren Ergebnistransfers waren ihnen die (Kolleg-) Schüler besonders wichtig, denen gegenüber sie eine unterstützende und fördernde Funktion für die Lern- und Identitätsentwicklung einzunehmen versuchten. Deutlichen Wert legte die WBK auch auf die Reflexion von Kollegsulproblemen und -erfahrungen in einer breiteren Fachöffentlichkeit auf Tagungen und in Workshops. Die transfertechnischen Bedingungen im Modellversuch waren relativ günstig. Neben den ad hoc durchgeführten Rückkoppelungsveranstaltungen bot die Curriculumsrevisionsarbeit in den überregionalen Fachgruppen unter abnehmender Beteiligung der Begleitforscher eine Chance für Ergebnistransfers. Erwähnt seien auch die Modellversuchszeitung „Kurier der Integration“ als informationstechnische Bedingung im Bildungsgang „Erzieher“ sowie die informellen Kontakte in allen vier Teilstudienbereichen.

Im Unterschied zur WBK haben wir es bei der wissenschaftlichen Begleitung zu den Modellversuchen in der Sekundarstufe II in Hessen (WBS) mit einer institutionalisierten Mischform zu tun. Sie setzte sich aus einer extern organisierten wissenschaftlichen Leitung und einer verwaltungsnah installierten zentralen Forschungsstelle zusammen. Ihre Begleitforschungsstrategie war handlungsorientiert und prozeßevaluativ. Als Ziele hatte sich die WBS gesetzt:

- Innovationshilfe/Beratung;
- Versuchskontrollen mit dem Ziel, durch begleitende Untersuchungen die Chancen und Grenzen derartiger Versuche legitimationswirksam nachzuweisen;
- Verallgemeinerung, die auf die Entwicklung eines Rahmenkonzepts zur Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung ausgerichtet war.

Unter Beteiligung von Lehrern aus den Modellversuchen ging die WBS spezifischen Fragestellungen nach (z. B. „Durchlässigkeit“ im Schulsystem, Situation der Berufsschüler in den Modellversuchen, Polyvalenz von Kursen, Schullaufbahnberatung). Ihre Untersuchungsergebnisse und -berichte stimmten die Begleitforscher mit den Beteiligten des Modellversuchs ab und publizierten sie in der Regel in einer eigenen Schriftenreihe, die alle an den Versuchen beteiligten Schulpraktiker ansprechen sollte. Zu den wichtigsten transfertechnischen Bedingungen zählten auch die gemischt zusammengesetzten Arbeitsgruppen, in denen die Begleitforscher und Lehrer die Evaluationsarbeit durchgeführt haben.

Verwaltungsnah organisiert, wandte die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs „10. Hauptschuljahr in Hessen“ (WBH) eine Begleitforschungsstrategie an, die auch als intervenierend und produktorientiert zu charakterisieren ist. Ziele waren im wesentlichen:

- Analysen zu Auswirkungen der Curriculumeinheiten auf die Schülerentwicklung,
- Innovationshilfen durch Mitarbeit an der Versuchsplanung, durch Lehrerfortbildungsmaßnahmen sowie durch Transfers von Untersuchungsergebnissen.

Mit ihren Untersuchungsergebnissen wollten die Begleitforscher vorrangig die Lehrer für die Lernprobleme und beruflichen Perspektiven der Hauptschüler sensibilisieren. Zu den transfertechnischen Bedingungen gehörten die Modellversuchszeitung „Fakten und Analysen“, Tagungen und Lehrgänge, die überregionalen Curricularbeitsgruppen, Koordinationstreffen sowie informelle Kontakte mit Schulpraktikern.

Gegenüber den anderen Begleituntersuchungen zeichnet sich die wissenschaftliche Begleitung zum Regionalen Verbundsystem Kassel (WBR) durch eine komplexe Organisationsform aus. Sie differenziert sich in eine wissenschaftliche Entwicklungsberatung, Prozeßevaluation und empirische Wirkungsanalyse. Während die beiden erstgenannten Begleitprojekte verwaltungsnah institutionalisiert und handlungsforschungsorientiert sind, führt eine extern organisierte wissenschaftliche Begleitung die empirische Wirkungsanalyse (Längsschnittstudie) durch. Letztere ist empirisch-analytischen Prinzipien verpflichtet, grundlagenorientiert und rückkoppelungsorientiert. Die Längsschnittstudie ist in ein übergreifendes Forschungsvorhaben zum Leistungs- und Sozialverhalten von Gesamtschülern eingebunden und will zu der Frage beitragen, wie stark sich einzelne Teilprojekte (z. B. Förderkurse) auf die Entwicklung von Schülern auswirken. Transfer-technische Bedingungen sind: Veröffentlichungen und regelmäßige Datenfeedbacks sowie ein Koordinations- und Abstimmungsgremium, in dem Lehrer, Schulleiter, Trägervertreter und Forscher vertreten sind.

Wir beschäftigen uns in diesem Aufsatz mit der Frage, welche evaluativen Untersuchungsergebnisse die Zielgruppe der Lehrer aus den genannten wissenschaftlich begleiteten Modellversuchen rezipiert und welchen Nutzen sie daraus gezogen hat.

### *3. Wissensanwendung – ein zielgerichtetes Handeln unter einschränkenden Bedingungen*

#### *3.1. Argumente für eine handlungssoziologische Analyse*

Wir wenden das theoretische Konstrukt „Handeln“ auf den Umgang der Praktiker mit wissenschaftlichen Ergebnissen unter den folgenden Voraussetzungen an: Schulversuche enthalten in ihrer konkreten Ausgestaltung Spielräume, und die Anwendung wissenschaftlicher Ergebnisse ist ein symbolischer Prozeß. Beides sei kurz begründet.

Innerhalb der bildungsplanerischen Rahmenbedingungen stellen sich Schulversuche als eine Arena dar, in der die Akteure Ziele verfolgen und Lösungen – nicht selten konfliktreich – aushandeln. Die wissenschaftlichen Begleitungen sind mit ihrem Kommunikationsnetz zwischen Forschern und Praktikern in das schulische Arbeitsfeld eingelagert. Ferner erzeugt die Implementation von Schulmodellen, denen Evaluationsuntersuchungen gelten, eine Vielfalt regionaler und lokaler Probleme und Lösungsmöglichkeiten. Übergeordnete bildungspolitische Ziele, beispielsweise die Ausbalancierung von Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt (vgl. BECK/LAU 1982), brechen sich in der situationsabhängigen Durchführung modellhafter bildungsplanerischer Maßnahmen. Die einzelne Schule, zumal die Gruppe der Lehrer – das belegen die Versuche zur Integration der allgemeinen und beruflichen Bildung deutlich – ist hauptsächlich mit curricularen, schulorganisatorischen und personell-qualifikatorischen Lösungen beschäftigt.

Gegenüber der funktionalistischen Erklärung pädagogischer Begleitforschung hat die handlungssoziologische Analyse einen weiteren Vorteil. Sie erschließt die Deutungsperspektive, in der Lehrer, Schulleiter oder Bürokratievertreter das wissenschaftliche Theorie- und Datenangebot verstehen, verarbeiten oder verwerfen. Der Prozeß der Anwendung sozialwissenschaftlichen Wissens ist kein bewußtloser Wirkungsmechanismus. Den potentiellen Anwendern tritt eine nach bestimmten sozialen Regeln verschlüsselte Information gegenüber, die sie nach ihren Regeln decodieren müssen. Wichtig ist, ob die Handlungskriterien, die den Codierregeln beider Seiten zugrundeliegen, vergleichbar sind. So bedeutet das Kriterium der Generalisierbarkeit von Evaluationsdaten zur Kompetenzentwicklung der Schüler in den doppeltqualifizierenden Bildungsgängen in Nordrhein-Westfalen für manche Lehrer: Meinen Unterricht in Englisch kann ich für so gut halten, wie den meiner Kollegen in Physik, für einen Begleitforscher mag es bedeuten: Die Theorie der Kompetenzentwicklung hält gegenüber der Kritik meiner Fachkollegen stand.

Entschüsselt man diese und andere interessengeleiteten Deutungsperspektiven genauer, erhält man vielschichtige Definitionen dessen, was die Praktiker unter „Anwendung“ und „Nutzung“ sozialwissenschaftlicher Ergebnisse verstehen. Darüber hinaus deckt der Ansatz bei der Deutungsperspektive der professionellen Handlungsträger die subtilen Verflechtungen zwischen den „reflexiv-aufklärenden“ und „instrumentellen“ Wirkungen auf, die Evaluationswissen als Informations- und Interpretationsangebot unter bestimmten Voraussetzungen auslöst.

#### *3.2 Handlungsbegriffe, Modellversuchsprobleme und Handlungsalternativen*

In Anlehnung an handlungspsychologische Ansätze in der pädagogischen Feldforschung (vgl. HOFER 1981) und die Diskussion über „Handlung und Struktur“ (z. B. JOAS 1981;

PREWO 1981) gebrauchen wir für deskriptive Zwecke ein soziologisches Handlungsmodell, dessen wichtigste Bestandteile stichwortartig genannt seien:

- Praktiker gehen mit Begleitforschungsergebnissen in einem gewissen Maße zielorientiert und mittelauswählend um. Ziele sind ihrerseits von Werten und Rollenerwartungen geprägt, die Einflußzonen für soziale Kontrolle sind (vgl. CRANACH u. a. 1980). Die kognitive Steuerung schlägt sich in verbalisierten Handlungsbeschreibungen und -deutungen nieder, die nachträglich noch erfaßt werden können.
- In der Handlungsausführung finden Kontrollen statt, um schrittweise Ziele, Mittel und Gegebenheiten aneinander anzupassen. Greifbar wird das in Störungs- und Abbruchphänomenen, wie: „Als wir nachmittags die Theorie der Entwicklungsaufgaben in Arbeitsgruppen durchspielen wollten, kam diese massive Kritik auf.“
- Eine Handlung schließt mit Erfolgs- und Mißerfolgsbewertungen ab, die künftiges Handeln beeinflussen.
- Das ziel- und alternativengesteuerte Handeln eines einzelnen Akteurs ist in soziale Beziehungen und Konflikte mit anderen möglichen Anwendern und mit den Begleitforschern verwickelt, so daß Rationalitätseinbußen an der Tagesordnung sind.

Dieser Handlungsbegriff ist in den Kontext von Modellversuchsproblemen eingebettet. Die Implementation von Modellversuchen in Schulen erzeugt wiederkehrende praktische Handlungsprobleme, die die Versuchsbeteiligten irgendwie lösen müssen. Die typischen Versuchsprobleme bilden die sozial strukturierten Handlungskontexte, die ihrerseits als allgemeine, institutionelle Auslösebedingungen für die potentiellen Verwertungsbemühungen der Praktiker fungieren.

Wir grenzen die Handlungsprobleme nach den Organisations- und Systemebenen ab, auf denen sich die Akteure der Modellversuche bewegen. Um die Analyse zu vereinfachen, legen wir eine Grobgliederung in Bildungsverwaltung, Schulleitung und Unterrichtsfeld als Arbeitsbereich des Lehrers zugrunde. Die Akteure jeder Ebene stehen in der Implementationsphase drei typischen Problemlagen gegenüber:

(a) Sie müssen nach einiger Zeit die neuen Curricula und schulorganisatorischen Elemente revidieren. Revision kann als Anpassung der Modellelemente an veränderte Versuchsbedingungen verstanden werden. Die Problemlösungen dafür sind durch implementationsstrategische Regelungen vorgezeichnet.

(b) Sodann müssen die Versuchsbeteiligten das „Neue“ gegenüber dem „Alten“ durch vergleichende Bewertung intern und extern legitimieren. Über die bloße Entscheidungsrechtfertigung hinaus steht für die Lehrer möglicherweise auch das berufliche Selbstverständnis auf dem Spiel.

(c) Schließlich bedürfen die Akteure der sozialen Unterstützung, wenn es darum geht, Neuerungen im Unterricht und in der Schulorganisation auszuprobieren, durchzusetzen und erneut in Frage zu stellen. Den Begleitforschern fällt bei allen vier ausgewählten Modellversuchen eine soziale Unterstützungsaufgabe zu, am meisten in der Phase ihrer Planung und Entwicklung. Welche Kooperationserfahrungen die Praktiker in dieser Zeit mit den wissenschaftlichen Begleitern gemacht haben, ist in unserem Untersuchungsfeld eine wichtige Voraussetzung für die Aneignung oder Mißachtung von Untersuchungsergebnissen in der Evaluationsphase. Daher berücksichtigen wir diese Erfahrung als gewachsene Disposition, die das Anwenderhandeln in der Evaluations- und Abschluß-

phase vorgängig beeinflußt. Dagegen vernachlässigen wir die soziale Unterstützungsfunktion der Begleitforschung für diese Modellversuchsphase.

Normalerweise verfügen die Akteure auf allen Ebenen über ein hinreichendes berufspraktisches Wissen und über eingeschliffene Handlungs<sup>4</sup>routinen für die anfallenden Probleme ihres Arbeitsbereiches. Weil das Alltagswissen situationsspezifisch und schnell verfügbar ist, erweist es sich in der Regel gegenüber jeder wissenschaftlichen Informationsgewinnung und -verarbeitung als überlegen (KAUFMANN 1979). Grundsätzlich durchbrechen aber Modellversuche diese Regel, da sie als bildungspolitische Implementationsstrategie planmäßig komplexe Änderungsprozesse im Unterricht und in der Schulorganisation in die Wege zu leiten versuchen. Nunmehr rückt der Gebrauch wissenschaftlicher Ergebnisse als eine mögliche Handlungsalternative in das Blickfeld der beteiligten Akteure und weist unter bestimmten Voraussetzungen über das berufliche Alltagswissen hinaus.

In Anlehnung an VON ENGELHARDT (1979) rechnen wir mit drei Beziehungsformen, in denen das berufspraktische Wissen (W1) und das Evaluationswissen (W2) als Alternativen aufeinandertreffen:

- Die Akteure nehmen zwar Evaluationsergebnisse als alternatives Problemlösungsangebot wahr, eignen es sich aber nicht an.
- Die Akteure betrachten und nutzen W2 als Ergänzung zu W1 mit dem Ziel, sich eine breitere Begründungsbasis für Standpunkte und Handlungsabsichten zu besorgen. Auf den ergänzenden Gebrauch verzichten sie dann leicht, wenn sich ihnen Hindernisse in den Weg stellen.
- Die Akteure betrachten und nutzen W2 als ein alternatives Problemlösungsangebot, das in gewissem Grad W1 überlegen ist. Soweit W2 das vorhandene Alltagswissen überschreitet, ist es unverzichtbar. Das schlägt sich in der produktiven, kritischen Auseinandersetzung zwischen W1 und W2 nieder.

### 3.3 Strukturelle Handlungszwänge und -möglichkeiten

Strukturelle Voraussetzungen machen eine bestimmte Handlungsalternative wahrscheinlich, schränken die Auswahlentscheidung der Akteure aber auch ein. Aus der empirischen Schul- und Innovationsforschung (vgl. HAMAYER 1978; BAUER/ROLFF 1978) und der Begleitforschungsliteratur lassen sich einige wesentliche Rahmenbedingungen ableiten: Von allen Strukturdimensionen räumen wir der Organisations- und Positionsebene das größte Gewicht ein, weil danach die Handlungsprobleme der Akteure am auffälligsten variieren. Während die Bildungsverwaltung dafür zuständig ist, die Programmziele des Modellversuchs politisch-administrativ durchzusetzen, liegt bei den „nachgeordneten“ Landesinstituten als verlängerten Armen der Ministerien die Modellversuchssteuerung. Diese sind deshalb für unsere Fragestellung wichtiger als Schulämter und Regierungspräsidien. Die Schulleitungen nehmen funktionell eine Zwitterstellung ein, müssen sie doch die internen Steuerungsaufgaben mit den externen ausbalancieren. Der Kernbereich der Implementation, Revision und Evaluation der Neuerungen ist das Unterrichtsfeld. Die Lehrer sind diejenigen, die Bildungsgänge, Kurskonzepte und Förderprojekte implementieren und am ehesten nachhaltige Änderungen ihrer Arbeitsituation tragen oder „ausbaden“ müssen. Neben den Schülern sind sie am stärksten von den evaluativen Untersuchungswellen der Begleitforscher betroffen.



Die Modellversuchsprogramme reichen mit ihren Innovationszielen unterschiedlich weit, je nachdem, ob sie über die curricularen Inhalte hinaus in die Schulorganisation eingreifen oder – noch weitergehend – Kooperationsnetze zwischen Schulen aufbauen wollen. Ein weiteres Maß für die Innovationsreichweite ist der Grad, mit dem sich die Arbeitsinhalte der Lehrer, die Qualifikationsanforderungen an sie und ihr Rollenverständnis ändern. Auf die Hauptschullehrer, die sich erstmals in das neue Fach „Polytechnik“ einarbeiten müssen, wirkt mehr Innovationsdruck als auf die Lehrer, die innerhalb ihres vertrauten Unterrichtsfaches Förderkurse anbieten. Weitere Merkmale eingeschlossen, erreicht der Kollegsulversuch in NW den höchsten Innovationsgrad, der Modellversuch „Regionales Verbundsystem“ dagegen den niedrigsten.

Eine weitere Dimension ist die Planungs- und Implementationsstrategie, mit der die Ministerien die Modellversuche durchführen. Sie wird u. a. in der lokalen oder überregionalen Einrichtung von Curriculum-Gruppen und in der Form der wissenschaftlichen Begleitung greifbar. Außerdem sind die Modellversuche in bestehende Schulen als Innovationsfelder eingelagert, wenn nicht sogar darauf aufgesetzt, so daß zu berücksichtigen ist, wie reformbereit die Lehrer sind, wie sehr ihre Qualifikation sozialwissenschaftlich gefärbt ist, welche Größe ihre Schule hat und wo der Standort liegt.

Schließlich erhöhen oder verringern die Organisationsform der wissenschaftlichen Begleitung und die Struktur des angebotenen Wissens die Wahrscheinlichkeit, daß der Gebrauch von Evaluationsstudien eine taugliche Problemlösungsalternative ist. Für die untersuchten Begleitforschungsprojekte ist ausschlaggebend, ob sie Evaluation und Entwicklungsberatung eng verbinden, wie im Kollegsulversuch, oder deutlich trennen, wie im Regionalen Verbundsystem. Der strukturelle Effekt läßt sich in Verbindung mit einem Merkmal der Wissenstruktur am Beispiel der wissenschaftlichen Begleitung des Kollegsulversuchs kennzeichnen. Ihre Evaluationsstudien vereinen aufgrund der Theoriestruktur Verallgemeinerungsfähigkeit mit Spezifität. Die für die curriculare Revisionsarbeit erforderliche Spezifität verdanken die Studien der Ausrichtung auf Qualifikationsmodelle, die ihrerseits in Curricula transformiert werden, woran die Begleiter planerisch beteiligt waren. Für den Kollegschullehrer wird der Gebrauch des Evaluationswissens viel eher zu einer klaren Handlungsalternative als für den Lehrer im „Regionalen Verbundsystem“, der eine Wirkstudie liest, die nicht eng mit den curricularen Teilprojekten des Modellversuchs verzahnt ist, an denen die wissenschaftlichen Begleiter auch nicht mitgearbeitet haben.

Die genannten strukturellen Bedingungen stecken den Rahmen ab, in dem jeweils Lehrer, Schulleitungen oder Verwaltungsvertreter mit Evaluationswissen in typischen Problemlagen konfrontiert werden. Innerhalb dieses Bedingungsgefüges erhalten die Akteure einen Handlungsspielraum, da sich einzelne Faktoren in Intensität und Wirkungsrichtung überlagern oder gegenseitig blockieren. So spricht die Innovationsreichweite des Kollegsulversuchs in NW dafür, daß die Lehrer für die Curriculumrevision Evaluationsuntersuchungen planerisch einsetzen, weil sie ihr berufliches Wissen für unzureichend halten. Nun läuft aber die Revisionsarbeit offiziell ausschließlich in überregional etablierten Curriculumgruppen ab, in denen die Begleitforscher präsenter als in der Einzelschule sind. Sowohl institutionell als auch funktionell durch ihre schulübergreifende Vereinheitlichungsperspektive wirkt diese Organisationsform als Filter und Schwelle für den Umgang

mit Evaluationsuntersuchungen vor Ort. Ob ein Lehrer aber in den Curriculumgruppen mitarbeitet, hängt von seiner Reformeinstellung und seinen situativen Kosten-Nutzen-überlegungen ab.

#### *4. Die Brauchbarkeit von Evaluationswissen*

##### *4.1 Revision und Evaluation*

###### *4.1.1. Was gezielte Wissensanwendung wahrscheinlich macht*

Wichtig für die untersuchten Modellversuche ist die Curriculumrevision, das „Regionale Verbundsystem“ ausgenommen. Schulorganisatorische Revisionsprobleme entstehen darüber hinaus am ehesten für die Lehrer in den beiden Doppelqualifikationsversuchen. Die Revisionsaufgabe fordert die Lehrer in vier Handlungs- und Kompetenzdimensionen, in ihrer didaktischen Planungsfähigkeit, ihrer Kooperationskompetenz, ihrem Fachwissen und ihrem beruflichen Rollenverständnis. Man hat damit formal das Spektrum der Richtungen abgesteckt, in die die Evaluationsstudien unter bestimmten Voraussetzungen hineinwirken. Empirisch ist der folgende Wirkungszusammenhang an unserem Material aufweisbar. Lehrer, die einem starken Innovationsschub ausgesetzt sind, in Revisionsgruppen mitarbeiten, theoriehaltige Evaluationsstudien mit curricularer Orientierung in die Hand bekommen und zuvor mit den Begleitforschern Erfahrungen in der Modellentwicklung gesammelt haben, ziehen Evaluationswissen als Lösungsalternative heran, das über ihr bisheriges berufspraktisches Wissen hinausweist. Dagegen verlassen sich die Lehrer, die diesen Gegebenheiten nicht unterliegen, hauptsächlich auf ihre vorhandenen Wissens- und Handlungsmöglichkeiten. Wir erläutern diesen Wirkungszusammenhang an Interviewantworten von Lehrern aus dem Kollegsul- und dem Hauptschulversuch.

An den Kollegsulen haben die Lehrer die Erfahrung gemacht, daß es schwierig ist, die Idee der Doppelqualifikation in angemessene Unterrichtsinhalte und -formen umzusetzen. Es genügt nicht, theoriebezogene und berufspraktische Lerninhalte zu addieren, heißt es immer wieder. Man müsse diese zu einem einheitlichen Lernprozeß integrieren. Wie erwerben aber Schüler in einem Lernprozeß gleichzeitig theoriebezogene und handlungsbezogene Kompetenzen? Sobald die dafür entwickelten neuartigen Unterrichtskonzepte revidiert werden müssen, stellt sich das ursprüngliche curriculare Konstruktionsproblem von neuem: Von welchen Erfahrungen und von welcher Antizipation doppeltqualifizierender Lernvorgänge kann man (noch) ausgehen?

Auf diese vereinfacht nachgezeichnete Problemstellung reagieren die Hauptschullehrer anders. Auch wenn sich diese in ein neues Unterrichtsfach, wie Polytechnik, einarbeiten müssen, können sie doch meistens die erworbenen Lernkonzepte und didaktischen Planungsstrategien auf ihr neues Erfahrungsfeld anwenden. So überrascht es nicht, daß viel mehr Lehrer aus Kollegsulen als aus Hauptschulen berichten, sie hätten die Evaluationsuntersuchungen für curriculare Zwecke gebraucht. Mit der unterschiedlichen Innovationsreichweite, einem variierenden Problemdruck also, ist das allein nicht zu erklären. Wenn man die Antworten von Lehrern aus den Kollegsulen untereinander vergleicht, wird das klar. Das Evaluationswissen dient mehr solchen Lehrern als weiter-

führende Problemlösung, die über längere Zeit in überregionalen Revisionsgruppen mitgearbeitet haben. Die übrigen Lehrer neigen dazu, das curriculare Revisionsproblem anders zu lösen, nicht selten, indem sie versuchen, ihren Unterricht doch wieder in der gewohnten fachzentrierten Weise zu gestalten. Wer sich jedoch aktiv an den etablierten Revisionsgruppen beteiligt, übernimmt zugleich die dort einprogrammierte Rollenerwartung, die Evaluationsstudien mit zu berücksichtigen. Die so geprägte Handlungsperspektive wird noch durch die Mitarbeit der Begleitforscher in den Curriculumgruppen bekräftigt.

Man kann diesen sozialen Zusammenhang weiter mit dem Konzept der *linkages* (DUNLOP 1977) und *linking-roles* (PREWITT 1981) erklären. Die rollenbedingte Handlungsperspektive ist jedoch erst dann tragfähig, wenn das Evaluationswissen grundlagenorientiert und handlungsnah zugleich ist. Grundlagenorientierung schließt Verallgemeinerungsfähigkeit ein, aber nicht notwendigerweise Quantifizierbarkeit, um das Wissen umsetzungsfähig zu machen. Dafür sprechen die Anwendungseffekte, die man sowohl an qualitativer als auch quantitativer Sozialforschung sonst beobachtet hat (BEYER/TRICE 1982).

Handlungsnähe besitzen Evaluationsstudien, wenn die untersuchten Variablen für die Anwender beeinflussbar sind (COOK 1981; WEISS/WEISS 1981). Diese sich überlagernden Voraussetzungen erfüllen die Evaluationsuntersuchungen zum Kollegschulversuch mehr als die Untersuchungen zum 10. Hauptschuljahr. Die theoretischen Konzepte zur Kompetenzentwicklung der Kollegschüler (z. B. GRUSCHKA u. a. 1979; GRUSCHKA 1982; KORDS 1981), an denen die Bildungsgänge gemessen werden, liefern ein situationsübergreifendes Deutungsangebot für die sich wandelnde Unterrichtsrealität, in dessen Zeitraum der beeinflussbare Lernprozeß der Schüler liegt. Interessanterweise haben dagegen die grundlagenorientierten Studien zur Lebenswelt von Hauptschülern (PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO 1975; 1977) bei den Hauptschullehrern keine nennenswerte Aufmerksamkeit gefunden. Ihr fehlte der curriculare Bezug ebenso wie beeinflussbare Variablen. Aufgenommen haben Hauptschullehrer hingegen Ergebnisse der Schülerbefragungen in legitimatorischer Perspektive.

Theorien wirken, auch wenn sie so konfligierende Grundanforderungen, wie die genannten erfüllen, nicht zwanghaft. Das läßt sich wiederum an den Antworten der Kollegschul-lehrer beobachten. Nicht wenige bezweifelten die Gültigkeit der Evaluation. Sie meinten, es sei doch methodisch zirkulär, wenn dieselben Wissenschaftler erst die Curricula entwerfen und danach die Schülerqualifikation messen. Mit diesen wissenschaftstheoretisch gefärbten Argumenten mischten sich noch andere, in denen der begreifliche Widerstand gegen das Machtpotential der „handlungsnahen“ Begleitforscher hervortrat. Überhaupt scheint die Evaluation, die durch ihre Wissensstruktur umsetzungsfähig ist, unfreiwillig Verwertungsblockierungen zu erzeugen. Je plausibler nämlich dem Lehrer die Evaluationsbemühungen der Begleitforscher erscheinen, um so leichter entsteht soziale Konkurrenz zwischen beiden, wer die Schüler besser beurteilt. Gerade die schülerzentrierte Evaluation der Kollegschule stellt manche Lehrer vor die Frage, ob sie mehr ihrer eigenen oder der Beurteilungskompetenz der Begleiter trauen sollen. Das schlägt sich u. a. darin nieder, daß einige Lehrer bewußt Alternativen zur wissenschaftlichen Wirkungskontrolle ausprobiert haben.

Die theoretisch gewollte Beschränkung der Kollegschulevaluation auf die Kompetenzentwicklung der Schüler erwies sich für manche Lehrer als eine Barriere. Da sie selbst, etwa

ihr Unterrichtshandeln, kein direkter Evaluationsgegenstand waren, fühlten sie sich von den Untersuchungen zunächst nicht unmittelbar betroffen. Das äußert sich gelegentlich in der Enttäuschung darüber, daß sich die wissenschaftlichen Begleiter, nachdem sie mehrere Jahre intensiv mit ihnen Kursinhalte entwickelt haben, „jetzt ‚nur‘ noch mit den Schülern abgeben.“ Ihr Eindruck erhält noch aus dem Umstand Nahrung, daß die Begleitforscher gegenüber den Schülern transferaktiver waren. Ob aus der Sicht dieser Lehrer die Evaluation an wichtigen Problemfeldern vorbeiging, läßt sich jetzt noch nicht feststellen. Wir konnten bisher feststellen, daß die Lehrer dann klarer an vergangenen Situationen Handlungsalternativen aufgezeigt haben, wenn sie mit Diskussionen und Auseinandersetzungen unter Kollegen oder mit Begleitforschern einhergingen. Das Gegenstück dazu bilden die Fälle, wo die gleichen Lehrer sowie andere zu Hause für sich mal allein in die von Begleitforschern herausgegebenen „Fakten und Analysen“ (Modellversuch 10. Hauptschuljahr) oder den „Kurier der Integration“ (Kollegsulversuch) hineingesehen und statistisches Material zur Kenntnis genommen haben. Diese Situation repräsentiert den Typ der rezeptiven Informationsverarbeitung, die dann passiert, wenn man durchblättert, „was einem so auf den Schreibtisch fliegt.“

#### 4.1.2. Wirkungen aus der Sicht der Lehrer

Auf den Ebenen, auf denen curriculare Revision abläuft, können Wirkungen unterschiedlicher Qualität empirisch beobachtet werden. Man muß deshalb die „Wirkung“ oder den „Nutzen“ des Evaluationswissens danach differenzieren, wie tief und dauerhaft es in die soziale Realität eindringt. Wir verbinden die theoretischen Differenzierungen wieder mit empirischen Trendbeobachtungen. In den Interviewtranskripten der Hauptschullehrer finden sich auffällig wenig Hinweise auf konkrete Fälle, in denen Untersuchungsergebnisse in die Überarbeitung von Unterrichtskonzepten eingeflossen sind. Das trifft anscheinend auch für den Teil der Lehrer zu, die als „Koordinatoren“ oder „Federführende“ in Curriculumgruppen direkt mitgearbeitet haben.

Lehrer aus Kollegsuln berichten dagegen viel häufiger von Fällen, in denen sie sich bei der Überarbeitung von Kurskonzepten auf Theorieteile oder Daten der Evaluationsuntersuchungen bezogen haben. Diese Wissensanwendung ist instrumentell, sofern sie im Kontext von Planungs- und Entscheidungstätigkeiten liegt. Allerdings variiert diese „instrumentelle“ Verwertung in Umfang und Richtung danach, ob Lehrer in den überregionalen Revisionsgruppen mitarbeiten oder nicht. Die Lehrer in den bürokratisierten Revisionsrollen beschreiben viel mehr konkrete Fälle, in denen sie sich auf das Evaluationswissen der Begleitforschung bezogen haben als die anderen. Ferner liegen diese Lehrer mit ihren Äußerungen zu curricularen Konstruktionsproblemen dichter am feingliedrigen Netz der Evaluationstheorie. Da diese auf Allgemeinheit angelegt ist, liefert sie den Mitgliedern der Curriculumgruppen Ansatzpunkte für curriculare Gestaltungsgrundsätze, die für alle Kollegsuln gelten sollten.

Für die „durchschnittlich“ engagierten Lehrer stellt sich die Lage anscheinend anders dar. Diese spielen häufig dann in den Interviews auf Elemente der Evaluationstheorie an, wenn sie auf die Frage der Schülerbewertung zu sprechen kommen. Die angemessene kolleg-schulspezifische Leistungsbewertung scheint auch ein größeres Gewicht für diese Lehrer

zu besitzen als die routiniert ablaufende Unterrichtsplanung. Zweifellos wird die laufende Unterrichtsplanung viel stärker von Zufällen diktiert und muß viel mehr Situationsbestandteile berücksichtigen als die auf allgemeine Bedingungen zielende Evaluationstheorie enthält. Zu prüfen ist noch, wie stark der Anspruch des Lehrers auf autonome Unterrichtsgestaltung ins Gewicht fällt. Offenkundig ist aber, daß die Leistungsbewertung ein Dauerproblem ist, das bei Kollegeschullehrern Handlungsunsicherheit erzeugt, sobald sie fachbezogene Prüfungsanforderungen (Abitur) und Integrationsideen (eine mit der beruflichen Prüfung zur Deckung gebrachte Abiturprüfung) auf einen Nenner zu bringen versuchen. Wie einzelne Interviews zeigen, entzieht sich aber das Problem der Leistungsbewertung dem direkten instrumentellen Gebrauch des Evaluationsverfahrens; es ist für den Unterrichtsgebrauch zu kompliziert und aufwendig, wenn auch die Idee nicht selten nachahmenswert erscheint. Einzelne Grundideen, z. B. das Modell der Testsituationen, wirken allerdings auf die Handlungsorientierungen ein, so daß man noch eingeschränkt von einem „instrumentellen“ Nutzen sprechen kann. Doch beginnt hier die analytisch gezogene Grenze zum „reflexiven“ Gebrauch fließend zu werden.

Ein aussagekräftiges Beispiel für instrumentelle Nutzung ist das revidierte Erzieher-Curriculum (BREMER/GRUSCHKA/TREFFS-WINTER 1981). Erarbeitet von Lehrern und Begleitforschern, liefert es ein Rahmenkonzept für die Revision der einzelnen Kurskonzepte. Es verarbeitet sowohl das evaluative Modell der Kompetenzentwicklung als auch erste Untersuchungsergebnisse, und es stellt gleichzeitig die curricularen Entscheidungsparameter für weitere Revisionsschritte auf.<sup>2</sup>

#### 4.1.3. Wie wirkt das Evaluationswissen auf die situationsübergreifenden pädagogischen Orientierungen der Lehrer?

In der Regel erschließen unsere Interviews pädagogische Handlungsorientierungen, wenn die Lehrer an typischen Handlungsfällen nachzeichnen, wie sie mit den Begleituntersuchungen umgegangen sind. Diese Fälle erweisen sich als geeignete Aufhänger für die Inhaltsanalyse, an deren Anfang wir noch stehen. Der handlungstheoretischen Analyselogik folgend suchen wir die situationsüberschreitenden Handlungsdarstellungen danach ab, welche alternativen pädagogischen Orientierungen die Lehrer mit Evaluationswissen zusammen argumentativ ins Spiel gebracht haben.

Einigermaßen sicher sind die curricularen Handlungsorientierungen in den Transkriptionen ausfindig zu machen, wenn die Lehrer Probleme der Unterrichts- und Lernprozeßgestaltung ausführlich behandelt haben. Etwa als allgemeines Planungsproblem: Wie kann die Abfolge der Kurskonzepte von der 11. bis zur 13. Klasse den Kompetenzentwicklungs-

2 Wollte man den Einfluß des Evaluationswissens auf die Revision des Curriculum im einzelnen nachweisen, müßte man den gesamten Entscheidungsprozeß rekonstruieren und Lösungsalternativen identifizieren, die es für die anstehenden Korrekturen gab. Man könnte noch darüber hinaus gehen, indem man die Implementation des revidierten Curriculum in den Einzelschulen verfolgt. Das liefe auf eine Analyse „sekundärer“ Implementationen von Modellelementen, eine Art Prozeßevaluation, hinaus. Wir haben davon Abstand genommen, weil wir meinen, der Nutzen sozialwissenschaftlicher Ergebnisse ließe sich nicht bruchlos mit veränderten sozialen Strukturen gleichsetzen und die Wissensumsetzung ließe sich nicht an den Köpfen der Akteure vorbei als sozialer Prozeß untersuchen.

stufen entsprechen, welche die Evaluationstheorie annimmt und nachzuweisen sich bemüht? Andere curriculare Konstruktionsregeln werden in diesem Falle bewußt ausgegrenzt. Wegen ihrer Nähe zur instrumentellen Verwendungssicht sind sodann solche pädagogischen Orientierungen leicht abzugrenzen, die ausdrücklich mit Elementen des Evaluationswissens assoziiert, aber von den Lehrern für kaum realisierbar gehalten werden. Dafür liefert der erwähnte Versuch einer Orientierung am Grundmodell der Evaluationsverfahren in Fragen der Leistungsbewertung ein treffendes Beispiel. Noch klarer repräsentieren die Lehrer pädagogische Orientierungen im Interview, die zielstrebig mit anderen zusammen Fortbildung betreiben. Eine dritte Version ist die, bei der Lehrer deutlich dazu neigen, das Evaluationswissen als Problemlösungsalternative abzulehnen und selbst mehr oder minder bewußt alternative Wege dazu beschreiten, aber dafür Begründungen im Interview gebrauchen, die mit zentralen Argumentationsfiguren der Evaluationstheorie übereinstimmen. Vielleicht begegnen wir hier dem Typ des „unfreiwilligen Anwenders“, der auf der Grenzlinie zwischen dem „produktiven Verwerter“ und dem „kritischen Nichtanwender“ steht.

Die Effekte des Evaluationswissens auf pädagogische Handlungsorientierungen im Umkreis curricularen Revisionshandelns konnten wir bis jetzt am häufigsten bei Lehrern aus Kollegschaften feststellen. Innerhalb der Interviewantworten aus den Kollegschaften fällt ein Ausprägungsunterschied ins Auge. Die Lehrer in den Funktionsrollen neigen dazu, das evaluative Konzept der integrierten Bildungs- und Lernvorgänge als Leitfaden für das gesamte pädagogische Handeln zu begreifen, für Unterrichtsplanung, Schülerbeurteilungen, und fachübergreifende Kooperation. Die übrigen Lehrer orientieren sich an den evaluativen Leitideen in einem oder zwei Bereichen. Zu überprüfen ist noch, ob sich bei Lehrern aus beiden Doppelqualifikationsversuchen das berufliche Selbstbild unter dem Einfluß der Evaluationsideen gewandelt hat. Die Kollegschaftsevaluation kreierte mit ihrer Konzentration auf den Lernprozeß zwar einen neuen Schülertyp, den Kollegschaftler, aber keinen neuen Lehrertyp. Dennoch stößt man in den Interviews auf Anzeichen für ein kollegschaftspezifisches Selbstverständnis.

Wir rechnen damit, daß sich die Aussagetendenzen in den Antworten der Lehrer aus dem Doppelqualifikationsversuch in Hessen fortsetzen. Der Erfolg curricularer Innovationen in Schulen hängt nicht zuletzt vom Erwerb neuer pädagogischer Handlungsorientierungen ab. Noch so gut gestrickte Unterrichtskonzepte bleiben Makulatur, wenn sich die Lehrer die darin enthaltenen Handlungsparameter nicht als stabil kognitive Orientierungen aneignen.

Evaluationsuntersuchungen wirken mit ihrem Theorieangebot nachweislich in diese Richtung, in welchem Umfang steht jedoch noch nicht fest. Die weiteren Auswertungen dürften auch die ersten Beobachtungen erhärten, daß die Lehrer aus dem Hauptschulversuch ebenso wie die aus dem Regionalen Verbundsystem die Evaluationsuntersuchungen in erster Linie für legitimatorische Zwecke benutzt haben, jedoch weniger als die aus den Doppelqualifikationsversuchen.

*Literatur*

- BAUER, K. O./ROLFF, H. G. (Hrsg.): *Innovation und Schulentwicklung*. Weinheim 1978.
- BECK, U.: Folgeprobleme der Modernisierung und die Stellung der Soziologie in der Praxis. In: BECK, U. (Hrsg.): *Soziologie und Praxis. Soziale Welt. Sonderband 1*. Göttingen 1982.
- BECK, U./LAU, CHR.: Die „Verwendungstauglichkeit“ sozialwissenschaftlicher Theorien: Das Beispiel der Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. In: BECK, U. (Hrsg.): *Soziologie und Praxis. Soziale Welt. Sonderband 1*. Göttingen 1982.
- BEYER, J. M./TRICE, H. M.: The Utilization Process: A Conceptual Ramework and Synthesis of Empirical Findings. In: *Administrative Science Quarterly* 27 (1982).
- BREMER, U./GRUSCHKA, A./TREFS-WINTER, E.: Das revidierte Erzieher-Curriculum stellt sich vor: 1. Bild. WBK-Druck 1981.
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG: *Informationsschrift 1980 über Modellversuche im Bildungswesen (außer Tertiärer Bereich)*. Bonn 1980.
- COOK, TH. D.: Dilemmas in evaluation of social programs. In: BREWER, M. B./COLLINS, B. E. (Eds.): *Scientific Inquiry and the Social Sciences*. San Francisco 1981.
- CRANACH, V./KALBERMATTEN, U./IDERMÜHLE, K./GUGER, B.: *Zielgerichtetes Handeln*. Bern/Stuttgart/Wien 1980.
- DUNLOP, J. T.: Policy decisions and research in economics and industrial relations. In: *Industrial and Labor Relations Review* 30 (1977).
- ENGELHARDT, M. v.: Das gebrochene Verhältnis zwischen wissenschaftlichem Wissen und pädagogischer Praxis. In: BÖHME, G./ENGELHARDT, M. v. (Hrsg.): *Entfremdete Wissenschaft*. Frankfurt 1979.
- GRUSCHKA, A.: Wie Schüler Erzieher werden. Evaluation der Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung im doppeltqualifizierenden Bildungsgang „Erzieher in Verbindung mit der Allgemeinen Hochschulreife bzw. Fachhochschulreife“ des Kollegs Schulversuchs NRW. Münster 1982.
- GRUSCHKA, A./DI CHIO, V./SCHLICHT, J./PESCHKA, A.: Forschungsprojekt: Doppeltqualifizierender Bildungsgang Erzieher – allgemeine Hochschulreife/Fachhochschulreife. Evaluationsstudie. Bericht Nr. 2. Münster 1979.
- GSTETINER, P./SEIDL, P.: Handlungsorientierte Begleitforschung und staatliche Bildungsreformplanung. In: *Z.f.Päd.* 25 (1979), S. 447–456.
- HAMEYER, U.: *Innovationsprozesse*. Weinheim 1978.
- HEINZE, TH./MÜLLER, E./STICKELMANN, B./ZINNECKER, J.: *Handlungsforschung im pädagogischen Feld*. München 1975.
- HOFER, M. (Hrsg.): *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern*. München 1981.
- IRLE, G./WINDISCH, M.: *Empirische Untersuchungen zur Begleitforschung. Ein Forschungsüberblick*. Kassel 1980.
- JOAS, H.: Handlung und Struktur. In: UNIVERSITÄT BREMEN (Hrsg.): *Tagungsberichte Nr. 3. Soziologie in der Gesellschaft*. Bremen 1981.
- KAUFMANN, F. X. (Hrsg.): *Bürgernahe Sozialpolitik*. Frankfurt 1979.
- KORDES, H.: Kompetenzentwicklung in der Ausbildung zum Fremdsprachenkorrespondenten. In: LANDESIKITAT FÜR CURRICULUMENTWICKLUNG, LEHRERFORTBILDUNG UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): *Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen integrierter Sekundarstufen II, Curriculum Heft 13*. Neuss 1981.
- LUKESCH, H./ZECHA, G.: Neue Handlungsforschung? Programm und Praxis gesellschaftskritischer Sozialforschung. In: *Soziale Welt* 1978, H. 1.
- MITTER, W./WEISHAUP, H. (Hrsg.): Ansätze zur Analyse der wissenschaftlichen Begleitung bildungspolitischer Innovationen. Weinheim 1977.
- MITTER, W./WEISHAUP, H. (Hrsg.): *Strategien und Organisationsformen der Begleitforschung. Fallstudien über Begleituntersuchungen im Bildungswesen*. Weinheim 1979.
- MODELLVERSUCHE IN DER KOMMUNALVERWALTUNG DER HANSESTADT LÜBECK – Projekt Humanisierung. Arbeitsgruppe Begleitforschung. 1. Zwischenbericht. Lübeck/Bremen 1979.
- MOSER, H.: *Aktionsforschung als Theorie der Sozialwissenschaften*. München 1975.

- PREWITT, K.: Usefulness of the social sciences. In: Science 1981.
- PREWO, R.: Gibt es eine nicht-individualistische Handlungstheorie? In: UNIVERSITÄT BREMEN (Hrsg.): Tagungsbericht Nr. 3. Soziologie in der Gesellschaft. Bremen 1981.
- PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO: Die Lebenswelt von Hauptschülern. München 1975.
- PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO: Subkultur und Familie als Orientierungsmuster. München 1977.
- WEISHAUPT, H.: Modellversuche im Bildungswesen und ihre wissenschaftliche Begleitung. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Projektgruppe Bildungsbericht: Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 2. Reinbek 1980.
- WEISS, J. A./WEISS, C. H.: Social scientists and decision-makers look at the usefulness of mental health research. In: American Psychologist 36 (1981).
- WELLENREUTHER, M.: Handlungsforschung als naiver Empirismus? Für ein flexibles Modell „theoriegeleiteter“ Handlungsforschung. In: Z.f.Päd. 22 (1976), S. 343–356.
- ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK: Z. B. 19 (1973) H. 1; 21 (1975), H. 6; 22 (1976), H. 3.

*Anschrift der Autoren:*

Prof. Dr. Günter Irle, Dr. Matthias Windisch, Gesamthochschule Kassel, Fachbereich Sozialwesen, Heinrich-Plett-Straße 40, 3500 Kassel-Oberzwehren